aña 17
no. 6
yüni 1986

SKOL & KOMUNIDAT

SIMAR
SINDIKATO DI MAESTRONAN DI ARUBA



pag. 6



Het vak frans op Aruba, pag. 6

Venezuela's olierijkdom is nooit 'ingezaaid' pag. 8

Studielessen in de brugklas, pag. 14

Tirando un bista riba aña eskolar '85/'86, pag. 16

Vraag en antwoord, pag. 17

LESSEN IN WESTINDISCHE LITERATUUR, Verantwoording van "Something Rich Like Chocolate" pag. 10

SEGMENTATIE OF INTEGRATIE?, pag. 3

redaktie: c. tromp, h. oplaat, j van eer, t. pengel, j. pereira, k. augustin.

redaktie-adres: kantoor simar, sabana blanco 36.
bank skol & komunidat: a.b.n., banknr. 31.47.886.
layout en fotografie: r. de graaff.
drukker: vad.

simar, sindikato di maestronan di aruba, sabana blanco 36, pob 582, oranjestad, tel. 24219.

bestuur:
burny every, presidente; mirella wijngaarden, sekretario; quito maduro, visepresidente; haime mata, tesorero; edgar boekhoudt, komisario.

SKOL & KOMUNIDAT

aña 17
no. 6 - yüni 1986

sindikato di maestronan di aruba

SEGMENTATIE of INTEGRATIE?

(De noodzaak van een radikale reorganisatie van de onderwijsverzorgingstaken, gezien vanuit de onontkoombare innovatie van het onderwijs op Aruba).

door René Herdé (foto)

In de vorige (speciale) editie van S&K (no. 5) hebben we de bijdragen van de diverse instanties| deelnemers aan het APA-symposium gepubliceerd. De heer René Herdé, onderwijskundig medewerker bij de Directie Onderwijs, heeft echter ook zijn persoonlijke visie op de toekomst van de opleiding van onderwijsgevenden op Aruba verkondigd op deze bijeenkomst. Wij vinden het onderwerp én de visie van Herdé té belangrijk om u die te onthouden.

INTRODUCTIE

Deze paper is geschreven als reactie op de opzet van het APA-symposium (zie S&K nr. 5) en had tevens tot doel het presenteren van een andere benadering voor de vormgeving van de scholing van onderwijsgevenden op Aruba in de toekomst. De bedoeling van het symposium was te komen tot een keuze van een externe organisatievorm van de scholing. In deze paper wordt getracht aan te tonen dat de keuze van een externe organisatievorm nog niet aan de orde is en ook niet uitsluitend op basis van niet-onderwijsinhoudelijke factoren en argumenten kan plaatsvinden. De andere benadering die wordt voorgesteld, komt erop neer dat de vormgeving van de scholing inhoudelijk en organisatorisch, afhankelijk moet worden gesteld van het karakter van het algehele onderwijsbeleid dat op Aruba gevoerd moet worden en van de functie van de scholing binnen dat beleid.
Tenslotte moet de organisatie van de scholing ook afhankelijk zijn van de relatie van



→

De scholing van onderwijsgevenden in een ruimer onderwijskundig kader geplaatst

de scholing van onderwijsgevenden met taken als de begeleiding van leerlingen en leerkrachten, het doen van onderzoek, en het ontwikkelen van leerplannen en leermiddelen.

HET UITGANGSPUNT

De organisatoren van het symposium hebben voorgesteld nu reeds te komen tot een keuze van een externe organisatievorm voor de scholing (= opleiding én nascholing van onderwijsgevenden) in de toekomst.
Als criteria voor deze keuze werden niet-onderwijsinhoudelijk factoren gebruikt. Deze factoren waren:

- de levensvatbaarheid van de te creëren organisatie in een kleinschalige samenleving op langere termijn;
- de wens om een zekere mate van autonomie t.o.v. de overheid te behouden, om daarmee te ontkomen aan de administratieve bureaucratie van het overheidsapparaat of om andere principiële redenen;
- de gegroeide werkverdeling in de onderwijsverzorging;
- de verantwoordelijkheid van de overheid voor het onderwijs.

Hoewel elk van de drie alternatieve organisatievormen, (achteraf) onderwijskundige alternatieven vertoont, is de keuze voor deze alternatieven niet op onderwijsinhoudelijke argumenten gebaseerd.

In deze paper wordt een ander uitgangspunt gekozen. De redenering in deze paper is dat de scholing niet een op zichzelf staande bezigheid is, maar onderdeel vormt van de instrumenten die aanwezig moeten zijn om een gewenst onderwijsbeleid vorm te geven. Tot deze instrumenten behoren verder het onderzoek, het (curriculum- en leermiddelen-) ontwikkelingswerk, en het begeleidingswerk. Samen met de scholing vormen deze werkzaamheden of taken het onderwijsverzorgingswerk.

De (inhoudelijke) vormgeving van de scholing is dus afhankelijk van het algehele onderwijsbeleid. De externe organisatie van de scholing is mede afhankelijk van de inhoudelijke vormgeving van de scholing.
Dit betekent dat de externe vormgeving pas plaats kan vinden nadat,

1. de onderwijsbehoefte van Aruba bekend is. Op basis van de nu bekende functie en het functioneren van het onderwijs op Aruba, wordt geconcludeerd dat de 'onderwijsbehoefte' van Aruba een beleid van algehele vernieuwing van het onderwijs vereist;
2. deze onderwijsbehoefte is vertaald in een constructief onderwijsbeleid. Een constructief onderwijsbeleid veronderstelt de volledige afstemming van alle beschikbare middelen en aspecten van het beleid op elkaar, ter realisering van expliciet geformuleerde doelstellingen (dus ook de verzorgingstaken);
3. binnen dit beleid de functie van de scholing van onderwijsgevenden in samenhang met de andere verzorgingstaken is aangegeven.

Met andere woorden, de keuze van de externe organisatie van de scholing kan nog niet plaatsvinden, omdat deze keuze in de eerste plaats afhankelijk is van onderwijsinhoudelijke en -beleidskeuzen, die nog niet gedaan zijn.
Pas als deze keuzen bekend zijn, kan mede op basis van de niet-onderwijsinhoudelijke factoren een keuze gemaakt worden. Toch een beslissing nemen over de externe organisatie van de scholing in de toekomst, uitsluitend op basis van niet-onderwijsinhoudelijke factoren, betekent dat men de traditionele werkverdeling tussen de scholing van onderwijsgevenden, het begeleidingswerk, het onderzoek en het ontwikkelingswerk, bij voorbaat handhaaft. Dit leidt tot de *isolatie* van de scholing binnen het onderwijs en de onderwijsverzorging. Deze isolatie van de scholing t.o.v. de overige verzorgingstaken, is de



René zet z'n betoog kracht bij . . .

oorzaak van de wijze waarop de scholing tot nu toe is ingericht. Namelijk als een schoolse theoretische training. In alle organisatorische, inhoudelijke en personele aspecten is de Pedagogische Akademie opgezet en behandeld als elke andere school.
Hierdoor schoot zij tekort in de eisen die tegenwoordig aan een onderwijsgevende gesteld worden en kon zij niet voldoende vernieuwingen in de opleiding realiseren. Om deze isolatie en haar gevolgen te voorkomen is een andere, bredere benadering van de scholing vereist.

BOUWSTENEN VOOR EEN ANDERE BENADERING

1. Gesteld is dat op basis van de bekende analyses van het functioneren van het onderwijs en op basis van de dagelijkse ervaringen in het onderwijs, een algehele innovatie van het onderwijs onontkoombaar is. Wie hier nog niet in gelooft, doet dit om pseudo principiële redenen, wegens gebrek aan inzicht in het functioneren van het onderwijs of vanwege de vrees nóg verder van Nederland af te dwalen.

→

2. De scholing van onderwijsgevenden is als een instrument van onderwijsbeleid gekenschetst. Een instrument dat samenhangt met andere verzorgingstaken. Binnen een beleid van algehele innovatie zal de scholing dus een innovatieve taak krijgen.
Elke onderwijsinnovatie-aktiviteit kent ook een onderzoeks- en ontwikkelingsaspect, een scholingsaspect en een begeleidingsaspect. Terwille van de effectiviteit van de innovatie is een goede afstemming van deze aspecten van een en dezelfde aktiviteit of proces vereist. De mate van afstemming zal afhangen van ondermeer de omvang en complexiteit van de innovatie. Het spreekt dus vanzelf dat bij een algehele innovatie van het onderwijs een zo groot mogelijke samenhang van de verschillende aspecten nodig is. Deze konstatering heeft verstrekkende gevolgen voor de organisatie van de scholing en voor het takenpakket waarmee medewerkers in de scholing zullen worden belast.
3. Vanuit deze zelfde context van algehele innovatie van het onderwijs is het vanzelfsprekend dat het profiel van de onderwijsgevende die binnen het nieuwe onderwijssysteem zal gaan werken, een ander profiel zal zijn dan dat van de huidige onderwijzer. Uitgaande van de ontwikkelingen in het denken over leven en onderwijsgeven op school, mag aangenomen worden dat de 'nieuwe onderwijzer' veel meer schepper zal zijn van gevarieerde leersituaties, dan sec lesgever. De nieuwe onderwijzer zal meer evaluerend, stimulerend, begeleidend, organiserend en ondersteunend zijn dan nu het geval is. Zo'n profiel zal een veelzijdige scholing vergen. Deze veelzijdigheid zal, ondermeer vanwege de kleinschaligheid van de scholing, zeer moeilijk door een op zichzelf staand scholingsinstituut op Aruba alleen, verzorgd kunnen worden. Een vergaande samenwerking met de overige verzorgingstaken zal op zijn minst vereist zijn.

Deze drie 'bouwstenen',
- de onontkoombaarheid van een algehele innovatie van het onderwijs;
- de zienswijze van de scholing als een beleidsinstrument dat terwille van de effectiviteit van het beleid, in dit geval de algehele innovatie van het onderwijs, een zo groot mogelijke samenhang met de overige verzorgingstaken moet vertonen;
- dat de toekomstige onderwijsgevende een bredere scholing vereist, die niet door een op zichzelf staand scholinginstituut alleen verzorgd kan worden,

veronderstellen een op innovatie gerichte organisatie van alle verzorgingstaken met een vergaande onderlinge samenwerking. Het belang van deze samenwerking tussen de verzorgingstaken terwille van zowel de effectiviteit van het werk van elk afzonderlijk werkterrein of afzonderlijke verzorgingstaak, als terwille van de innovatie zelf is erg groot. Het is deze samenwerking die de *innovatiecapaciteit* van het onderwijs in belangrijke mate bepaalt. De innovatiecapaciteit kan gedefinieerd worden als de mate waarin het onderwijs in staat is om op slagvaardige wijze, binnen een vastgesteld tijdsbestek, de gewenste onderwijsinnovaties op te zetten en uit te voeren, met de verwachte duurzame positieve resultaten. Deze innovatiecapaciteit wordt daarnaast ook bepaald door de mate van afstemming in het denken en handelen tussen de beleidsorganen, de verzorgingsinstanties en de onderwijsgevenden op school. Dit omdat beslissingen op het ene niveau direkte implicaties hebben voor de andere niveaus. De afstemming tussen de verzorgingsinstanties, die in het innovatieproces innovatieorganen genoemd worden, is echter zo belangrijk dat men bij de evaluatie van het in Nederland bekend geworden LEDO-project, tot de volgende conclusie kwam: "(wij) willen erop wijzen dat de afstemming van deze taken op elkaar zorgvuldig aandacht verdient, omdat het slagen van het vernieuwingsproces naar onze mening *volledig* afhankelijk is van de anticipatie van de onderscheiden aktiviteiten. Daarmee wordt geaccentueerd dat de plannings-, onderzoeks- en ontwikkelings-, en de scholings- en begeleidingstaken, als een organisch proces moeten worden gezien . . . met als belangrijkste kenmerk, het 'feed-back' mechanisme binnen en tussen de aktiviteiten" (Steinvorm, 1974).
Tot dezelfde conclusie komt men in Peru bij de evaluatie van het nationaal onderwijsinnovatieproces. (Churchill, 1972).



Beter onderwijs . . .

Ook in het onderwijsproces op school blijken de verschillende verzorgingstaken sterk met elkaar samen te hangen. Alleen wordt deze samenhang niet voldoende bewust benut. In het onderwijsproces spelen de kenmerken van de leerlingen, de kenmerken van de leerkrachten, de kenmerken van het schoolsysteem/het curriculum en die van de sociale omgeving op elkaar in. De verschillende verzorgingstaken hebben met deze kenmerken of met de resultaten van de wederzijdse beïnvloeding van deze kenmerken te maken. De praktijk heeft geleerd dat het 'los-van-elkaar' werken aan verschillende aspecten van dezelfde onderwijsprocessen, vaak geleid heeft tot het naast elkaar werken en zelfs tot het (onbewust) tegenwerken van elkaar. Dit tot ergernis van het onderwijsveld. Deze gesegmenteerde vorm van werken binnen de onderwijsverzorging leidt tot inefficiëntie en verspilling van mankracht. De vraag is dan of wij deze segmentatie in de onderwijsverzorging moeten handhaven of dat wij moeten werken aan een integratie (—organisatorisch en programmatisch—) van de verzorgingstaken.

DE INTEGRATIE VAN ONDERWIJSINNOVATIETAKEN

Wil men het onderwijs innoveren, dan zal men de innovatiecapaciteit moeten vergroten. Als de innovatiecapaciteit van de mate van onderlinge afstemming van de verzorgings- of innovatietaken afhangt, dan zal deze afstemming vergroot moeten worden. De grootst mogelijke onderlinge afstemming bereikt men met de *integratie* van deze innovatieorganen of -taken.
Bereikt men een algehele integratie (= organisatorisch en programmatisch) van de nu gescheiden taken (= scholing, begeleiding, ontwikkeling, planning en onderzoek), dan heeft men in feite met één innovatieorgaan te maken. Hiermee is dan voor een belangrijk deel de vormgeving van de innovatietaken (inclusief de scholingstaak) gegeven. Niet-onderwijsinhoudelijke factoren die een rol zouden spelen in de keuze van de externe organisatie van de scholing, zoals de levensvatbaarheid en de financiën zijn hiermee geëlimineerd. Ten behoeve van de bepaling van de uiteindelijke externe organisatievorm, rest nog een beslissing te nemen over de wenselijke mate van autonomie van dit geïntegreerde orgaan t.o.v. de overheid. De wens voor een zekere mate van autonomie t.o.v. de overheid kent twee aspecten. Het ene is de vrees voor de overheersing van de administratief-bureaucratische doelstellingen en praktijken in het geval de scholing deel zou moeten uitmaken van het overheidsapparaat.
De onderwijsinhoudelijke doelstellingen zouden dan niet tot hun recht komen. Het andere aspect heeft te maken met de vrees dat de overheid te veel macht in het onderwijs naar zich toe zal trekken. Daarmee zou de overheid bijvoorbeeld gemakkelijker een eigen beleid kunnen opleggen. Beide aspecten zijn reëel en dienen in de uiteindelijke vormgeving mede in ogenschouw te worden genomen. Dit kan, door met behoud van de zeer duidelijke onderlinge afstemming tussen de beleidsorganen (de overheid) en het innovatieorgaan, van dit innovatieorgaan *een autonoom overheidsorgaan* te maken. (analoog aan de status van de Centrale Bank).
De voordelen van deze organisatievorm zijn onder andere:
- een omvattende en samenhangende benadering van onderwijsaangelegenheden wordt mogelijk;
- men bereikt een grotere innovatiecapaciteit;
- men krijgt een samenbundeling en wederzijdse beïnvloeding van expertise.

Goede voorbeelden van soortgelijke instituten die op deze wijze opgezet zijn:
- El Instituto Nacional de Investigacion y Desarollo de la Educación, (INIDE in Peru);
- El Macaro, in Venezuela.

CONCLUSIES:

Op deze wijze is, uitgaande van onderwijsinhoudelijke argumenten (= de noodzaak van een innovatief beleid, een breder profiel van de toekomstige onderwijsgevende en de wenselijkheid van de integratie van de verzorgings- ofwel innovatietaken waaronder de scholing), gekozen voor een (externe) organisatievorm van de scholingstaak.
Het verschil van deze keuze met de andere gepresenteerde alternatieven is dat deze keuze onderwijskundig onderbouwd is. Het belangrijke argument van de levensvatbaarheid is met de integratie van deze innovatieorganen geëlimineerd. Tenslotte is met het enige resterende niet onderwijsinhoudelijke argument rekening gehouden, zonder de onderwijskundige voordelen te verliezen. ●

HET VAK FRANS OP ARUBA



Met de invoering van de mammoetwet op Aruba, is het vak frans, v.w.b. het Mavo van het toneel verdwenen. Was het vroeger op het Mulo en de HBS een verplicht (examen-)vak naast het nederlands, engels en spaans, nu komen we het vak alleen tegen op het Colegio Arubano (Havo/ VWO). In het 2e en 3e leerjaar is het nog steeds verplicht, terwijl in de bovenbouw de leerlingen het kunnen opnemen in hun vakkenpakket en later als examenvak.
Welke plaats moeten we het frans toekennen in ons onderwijs nu en in de toekomst? Wat zijn de voor- en/of nadelen van het vak voor onze leerlingen? Wat is het nut van zo'n vak?
Deze vragen en nog andere hebben we voorgelegd aan de heer Harry Wierenga, leraar frans op het Colegio Arubano. De heer Wierenga is sinds 1969 als leerkracht verbonden aan het Colegio Arubano en hiervoor heeft hij nog 5 jaar voor de klas gestaan op een Havo/ VWO-school in Culemborg, Nederland.

S&K: Waarom het vak frans op het Colegio Arubano op Aruba?
Wierenga: Het "moet" omdat het vanuit Nederland is gecopiëerd waarschijnlijk. De mammoetwet die erachter zit is klakkeloos overgenomen uit Nederland; naast het nederlands en engels zijn 2 vreemde talen verplicht.
Maar een andere reden waarom het zou moeten is: als Aruba zich gaat oriënteren op het Caribisch gebied, dan kun je rustig zeggen dat Aruba dicht bij Haïti, Guadeloupe, Martinique, Frans Guyana en Sint Maarten ligt, dus heeft het frans nodig. Waarom wel engels en spaans en geen frans? Het is een logische vraag. Parijs ligt ook een heel eind van Amsterdam vandaan. Maar als je de Caribische situatie bekijkt moet je zeggen: zeker ook frans.
S&K: Hoe is de positie van het frans t.o.v. de andere vreemde talen?
Wierenga: Als je het gaat bekijken vanuit het beginsel van de utiliteit, het nut, dan zeg je: ja, natuurlijk engels en spaans en dan een hele tijd niets misschien en dan nederlands en dan nog een keer frans. Dat is de eerste reactie. Maar als je kijkt naar andere dingen zoals: ik hou van talen, romaanse talen, ik vind het leuk, dan ligt het op dezelfde lijn als de andere talen.
Als je alleen kijkt naar wat je nodig hebt voor later en je kiest alleen de nuttige vakken dan is het een soort verarming. Qua nut loopt het achter bij de andere talen. Misschien denken de collega's dat het werken in eindexamenklasjes van 9 à 10 leerlingen een makkie is, dat zou ik ook wel willen doen. Misschien een zekere mate van jaloezie. Maar al is het voor die kleine groep, dan nog zeg ik; als ze het leuk vinden, als er geld voor is, waarom niet?
Maar ik geef toe dat het inderdaad een kleine, vrij kleine selekte groep is die het vak kiest als examenvak. Als ik het tegenover het nederlands bekijk, dan zeg ik: waarom die enorme discrepantie, waarom die verplichting voor een vreemde taal als het nederlands tegenover het frans. Dat is een vreemde verhouding.



Frans is nodig . . .

S&K: Frans als examenvak. U heeft al de kleine groep genoemd. Zijn er nog andere punten?
Wierenga: Die kleine groepen betekent nog niet dat ze enorm goede groepen moeten zijn, beslist niet. Maar het is wel de groep die het met plezier doet. En misschien zitten er ook leerlingen tussen die het als vluchtvak gebruiken. Weet je wel: Ik moet een vreemde taal kiezen want ik heb niets over, mijn spaans is nóg slechter.
Maar anders zijn het leerlingen die het vrij gemotiveerd als keuzevak hebben. Dan hoeven ze niet eens in hun achterhoofd het idee te hebben van ik heb het nodig voor mijn latere studie.
Studie speelt ook een rol. Een vak als geschiedenis of rechten of romaanse talen kan het frans heel goed gebruiken. Er wordt gezegd dat het belangrijk is, dat het een voordeel is, maar het is niet honderd procent noodzakelijk, want veel van de studieboeken zijn in het engels vertaald, enz.
S&K: Wat zijn uw ervaringen in Havo/ VWO? Zijn er duidelijke verschillen te constateren?
Wierenga: Verschil in motivatie, opnemingsniveau. Nou ja, hoe moet ik het zeggen. Soms heb ik het gevoel dat je in het VWO nauwelijks les hoeft te geven. Je hoeft ze een duwtje te geven en dan rollen ze vanzelf verder.
Bij Havo moet je echt 45 minuten per les bezig zijn en de motor aan de gang houden. Dat wil niet persé zeggen dat VWO-leerlingen daarom beter zijn. Ik heb ook hele goede Havo-leerlingen, die verhoudingsgewijs veel meer presteren dan een gemiddelde VWO-leerling. Maar ik denk wel dat je kunt zeggen dat in de bovenbouw de motivatie groter wordt, omdat het over het algemeen een keuzevak is geworden.
S&K: Hoe verklaart U dan die grotere motivatie voor frans in een VWO-klas?
Wierenga: Ik begin bij VWO-4 want daar is het nog een keuzevak (frans of spaans).
→

Nou, daar is een positieve motivatie. De leerlingen weten het al: ik neem het als examenvak. En de negatieve motivatie: mijn spaans is nog slechter, dus neem ik frans. Na een paar weken heb je al 2 groepen, waarvan de ene groep het al weet dat hij het laat vallen en waarvan de andere groep zegt: nou, wel, misschien of zeker of bijna zeker ga ik ermee door.
Van de Havo-leerlingen die in het vierde leerjaar frans kiezen balanceert het tussen de 10 à 15 leerlingen (VWO 20 à 25 leerlingen). Maar nogmaals, VWO heeft verplichte keuze tussen frans en spaans. Havo heeft dat niet, dus Havo kan alle talen behalve nederlands en engels laten vallen.
S&K: Hoe is die motivatie in de onderbouw Havo/VWO?
Wierenga: Het ligt niet aan het nieuwe vak, want ze krijgen ook natuurkunde voor het eerst. VWO-leerlingen zetten alles op alles om daar te blijven. Dat is een motivatie die voor mij op de eerste plaats staat. Zo van: ik ben geselecteerd voor het VWO en ik blijf daar. En daarom doe ik in alles mee.
Misschien heeft een Havo-leerling dat minder. Je zou natuurlijk kunnen zeggen dat een Havo-leerling het risico heeft, dat als het niet goed gaat, dat hij van de school verwijderd moet worden. Maar misschien heeft de Havo-leerling gauwer de neiging om te zeggen: ik was niet goed genoeg voor VWO, dus ik gok maar. Ik voel me niet zo erg geroepen om harder mijn best te doen. Want ik zit op die trede en ik kan geen stap naar boven komen. Ja, later misschien wel. Ik zit in een verdomhoekje.
Je kan een Havo-leerling eigenlijk niet vergelijken met een VWO-leerling. Het gevaar in zo'n Havo-klas is dat er te veel leerlingen met dezelfde soort instelling in zitten. De mentaliteit is dan het meest gericht op de ontspanning, op het feestvieren. Hierdoor gaat zo'n groep de hele klas meetrekken. Dat hebben we al zo vaak gezien in het verleden.
S&K: Welke gebieden zijn eigenlijk een probleem voor onze leerlingen?
Wierenga: Ik heb het gevoel, als ik het vergelijk met de 5 jaren in Nederland, dat het hen veel beter ligt — door die romaanse achtergrond — dan de nederlandse leerlingen. Ik weet het vrijwel zeker. Ik merk het bijvoorbeeld als ik een nederlandse leerling in de klas krijg die al heel gauw het frans een rotvak vindt. Het is moeilijk, omdat ze een heel andere taalachtergrond hebben. Daarom vind ik het persoonlijk veel leuker om het vak hier te geven dan in Nederland. Wat de regio betreft; het is niet zo zeer het frans, maar de belevingswereld die een rol speelt. Ik geloof dat je je er niet zoveel van moet aantrekken. Je kunt de leerlingen best een tekstboek voorschotelen met jaargetijden e.d. Daar zullen ze wel aan wennen. Op t.v. kun je ook een heleboel dingen zien die hier ontbreken. Ik zie eigenlijk geen grotere moeilijkheidsgraad hier dan elders. Absoluut niet.
Een van de grote handicaps is hier dat je de taal te weinig hoort. In Nederland zet je de radio aan en je kiest een frans kanaaltje. Hier misschien eens van Radio Nederland Wereld Omroep. Het zou te ondervangen zijn als je meer luistermateriaal, zoals ingesproken brieven en kranten had. Maar goed, aan de andere kant is het een stuk beter als je het vergelijkt met een tien, vijftien



. . . in Parijs geweest . . .

jaar geleden.
Door die luistervaardigheidstheorie krijg je nu cassettes en is dat nu ook een beetje ondervangen.
Er is weliswaar een beperkte franse kolonie op het eiland, maar het is erg intiem; ze treden nauwelijks naar buiten. De Alliance Française van Aruba kan hier een belangrijke rol spelen. Je moet de taal meer proberen te bevorderen, maar over het algemeen gebeurt er niets.
S&K: Maar als U het over die kleine franse kolonie heeft; op Aruba is er bijvoorbeeld een grotere chinese kolonie en het chinees wordt niet op school onderwezen. Wat vindt U hiervan?
Wierenga: Zeker facultatief, net zoals het frans of het spaans. Waarom niet? Ik zeg: hoe meer, hoe beter. Als iemand het leuk vindt of als iemand een aanleg heeft voor talen, dan moeten die mogelijkheden bestaan. Vroeger hebben we latijn gehad. Op een gegeven moment werd het te duur en toen werd het een politieke zaak. Moeten ze zoveel geld uitgeven als er alleen maar 1 of 2 leerlingen zijn? Een 8ste uur latijn of chinees, dan moeten er mensen voor aangetrokken worden die betaald moeten worden. En dan wordt het een touwtrekkerij op een gegeven ogenblik. En vooral in zo'n tijd van bezuinigingen heb je de kans dat er meer wordt opgeheven dan ingesteld. Maar ik ben er wel voor.
Ik ben een grote voorstander van een zo groot mogelijke diversificatie van culturen naast elkaar. Ik vind nl. dat het teveel één kant opgaat, bijvoorbeeld de coca-cola- en hamburger-cultuur, McDonald's. Waarom dan niet regelmatig een franse film of een duitse film met ondertitels. Het kan me niet schelen wat voor dingen. Ik vind het een gevaarlijke trend op het ogenblik. Het is allemaal zo eenzijdig, veramerikaniseerd. De eigen cultuur wordt ook helemaal weggedrongen.
S&K: Onze leerlingen hebben heel vaak weinig oog en belangstelling voor andere culturen. Kun je zeggen dat ze weinig aan de taal gehad hebben als ze van school zijn?
Wierenga: Toch is het zo dat je in die 2 jaren meer meeneemt dan je zou verwachten. Je komt weleens oud-leerlingen tegen die in Parijs zijn geweest en die vertellen dan dat ze zich hebben kunnen redden met het beetje frans dat ze gehad hebben. Vooral als ze in Nederland gaan studeren komen ze vaker in Frankrijk.
S&K: Hoe ziet U de ontwikkeling van het frans in al die jaren?
Wierenga: Als ik het vergelijk met mijn eerste jaar in de HBS dan is het een vooruitgang geweest. Er is nu een hele nieuwe methode van lesgeven. Vroeger hadden we de grammatica-vertaalmethode, wat erg vervelend voor jezelf was en helemaal voor de leerlingen.
Voor de toekomst in een eigen Arubaans onderwijssysteem zie ik het frans als facultatief vak met een frans-franse methode. Of vertaald in het papiaments (woordenlijst, kommentaar, etc.). Dat is een vrij dure zaak en het is de vraag of het haalbaar is. ●



Venezuela's olie-rijkdom is nooit 'ingezaaid'

Volgens goed Latijnsamerikaans gebruik vierde Venezuela afgelopen najaar de veertigste verjaardag van haar nationale revolutie. De 'Glorieuze Revolutie', zo noemen de Venezolanen de opstand die op 18 oktober 1945 een einde maakte aan het bewind van Isaías Medina en die het volk voor korte tijd hoop gaf op fundamentele maatschappelijke veranderingen. Nu, veertig jaar later, kan de balans van deze periode worden opgemaakt en die stemt allerminst tot optimisme. De recente geschiedenis van Zuid-Amerika's belangrijkste olieproducent laat zien dat de vondst van olie niet automatisch leidt tot ontwikkeling en welvaart. Anno 1986 staat Venezuela nog altijd voor de zware opgave om met behulp van de oliedollars een evenwichtige economische en sociale ontwikkeling van het land in gang te zetten. Venezuela's olie moet nog steeds 'gezaaid' worden.

De recente geschiedenis van Venezuela kan op geen enkel moment los worden gezien van de spectaculaire opkomst van de olie. In de loop der jaren werd het land één van 's werelds belangrijkste olie-exporterende landen en als zodanig een gerespecteerd lid van de OPEC-familie.

De inkomsten uit de olie-export hebben het land mogelijkheden geboden die elders op het Zuidamerikaanse continent ondenkbaar waren. Op economisch gebied profiteerden de Venezolanen van de nieuwe welvaart, wat het duidelijkst zichtbaar werd in de enorme stijging van de import van luxe consumptiegoederen uit het Westen. Maar ook de politiek profiteerde van de nieuwe rijkdom. Sinds 1958 kent Venezuela, zeker naar Zuidamerikaanse begrippen, een redelijk stabiel democratisch bestel.

De politieke en economische ontwikkelingen hebben voor een groot deel het gezicht van Venezuela naar buiten bepaald en vooral in het Westen wordt Venezuela veelvuldig geroemd als het land dat bij uitstek model kan →

staan voor de verdere ontwikkelingen op het continent. Toch beantwoordt dit beeld maar voor een klein deel aan de alledaagse werkelijkheid. Onder het dunne laagje van economische ontwikkeling en welvaart gaat nog altijd een heel andere realiteit schuil.
Dit andere Venezuela wordt bewoond door die Venezolanen, die niet of nauwelijks hebben geprofiteerd van de olierijkdom. Zij bewonen de eindeloze barrio's (krottenwijken) van de hoofdstad Caracas en de andere grote steden of leven in bittere armoede op het platteland. Werkloosheid, analfabetisme en kindersterfte zijn nog altijd van een enorme omvang.
Dat kan ook worden gesteld van prostitutie, criminaliteit en alcoholisme. De staatsschuld groeit met de dag en de inflatie eist vooral onder deze kansarme bevolkingsgroepen dagelijks haar tol. Dit Venezuela verschilt trouwens in geen enkel opzicht van de andere Zuidamerikaanse ontwikkelingslanden.

GEMISTE KANS

Na het instorten van de internationale oliemarkt in het begin van de jaren tachtig zijn de problemen voor Venezuela met de dag groter geworden. In tegenstelling tot de economische prognose liepen de olie-inkomsten sterk terug. Desondanks bleef de invoer uit het westen buitengewoon hoog, waardoor de buitenlandse schuld inmiddels tot meer dan 30 miljard dollar is gestegen. De deviezen die in de hoogtijdagen van de internationale oliemarkt zijn verdiend, hebben nauwelijks enige sporen achtergelaten in de economische en sociale struktuur van het land. Onvermijdelijk dringt zich de vraag op waar en wanneer Venezuela haar kansen onbenut heeft gelaten.
Aan de wortel van de huidige problemen ligt een typisch Zuidamerikaanse kwaal: de economie is altijd een monocultuur gebleven. Voor haar export bleef zij geheel afhankelijk van één produkt, de olie, die voor 95 procent van de deviezen zorgt. Hoe kwetsbaar zo'n positie is, werd na 1982 op een pijnlijke manier duidelijk.
Deze ontwikkeling begon rond 1915 toen SHELL in Venezuela enorme olievoorraden aanboorde. Daarvoor had het exportpakket voor een groot gedeelte bestaan uit agrarische produkten, met name koffie en cacao. Het vruchtbare land had zichzelf steeds kunnen voorzien in de eigen voedselbehoefte. De opkomst van een petroleummaatschappij heeft de economie vervolgens geheel ontwricht. Als gevolg van de aanhoudende trek van de plattelandsbevolking naar de steden liep de landbouwproduktie dramatisch terug. Op dit moment is Venezuela zelfs genoodzaakt om zo'n 65 procent van haar voedselbehoefte in te voeren.
Even funest bleek de geleidelijke verschuiving in consumptiepatronen, waardoor vooral de invoer van luxe westerse artikelen buitensporig is toegenomen.
Met de olie werd de 'welvaart' in Venezuela ingevoerd. De olie heeft bijgedragen aan de nouveau riche-mentaliteit van de mensen. Even snel als de centen werden verdiend, verdwenen ze weer over de toonbank. De Vezezolanen hebben voor dit verschijnsel zelfs een eigen woord: facilismo, d.w.z. de handigheid om met zo weinig mogelijk inspanning zoveel mogelijk geld te verdienen en dat vervolgens zo snel mogelijk weer over de balk te gooien.
De oliewinning heeft daardoor niet geleid tot een verbetering van het bestaansniveau van de minder bevoorrechte klassen. Evenmin leidde het tot een verbetering van de infrastruktuur, de landbouw of de industrie, met behulp waarvan de buitenlandse schuld op den duur terugbetaald zou moeten worden. Integendeel, de armen blijven in een even marginale als miserabele toestand en de economie blijft in hoge mate leunen op de export van één produkt, waardoor het land van dag tot dag afhankelijker wordt van de geïndustrialiseerde landen. Venezuela krijgt hiervoor nu de rekening gepresenteerd.



"Boomtown" Caracas.

DEMOCRATIE

De huidige crisis is niet alléén terug te voeren op de terugval van olie op de internationale markt, maar ook op het slechte en kortzichtige beheer van de olierijkdom. Opeenvolgende regeringen hebben nagelaten om de oliedollars te gebruiken voor de opbouw van een evenwichtig produktie-apparaat. Politici bevinden zich in dit opzicht overigens in een lastig parket. De werkelijke macht in Venezuela ligt niet in handen van de politici, die nauwelijks enige greep hebben op de belangrijke economische beslissingen.
De nationalisatie van de petroleummaatschappijen in 1976 heeft aan deze situatie weinig wezenlijks veranderd. Ook daarna hebben de multinationals door tal van regelingen hun controle over Venezuela's internationale oliemarkt behouden. De controle over de economie is in handen van een aantal grote staatsbedrijven, die worden geleid door a-politieke technocraten. Hun beslissingen onttrekken zich vrijwel geheel aan de traditionele politieke krachten. Deze situatie geeft ook direct de betrekkelijkheid aan van het veelvuldig geroemde democratische bestel van Venezuela. Zij vormt geen enkele bedreiging voor de positie van Venezuela's economische machthebbers. Er schuilt wellicht veel waarheid in de vaak gehoorde opmerking dat de democratie zo lang stand heeft weten te houden, eenvoudigweg omdat een staatsgreep in Venezuela nooit echt nodig is geweest.

BUITENLANDSE SCHULD

De bevolking heeft haar vertrouwen in de politici al lang verloren. 'Maestros en el arte de la promesa', meesters in de kunst van de belofte, worden zij spottend genoemd. De huidige president, Jaime Lusinchi, lijkt daarop geen uitzondering. Bij zijn ambtsaanvaarding begin 1984, beloofde hij de stagnerende economie op korte termijn nieuw leven in te blazen. Hij beloofde vooral extra aandacht voor de verdere ontwikkeling van de arbeidsintensieve landbouw, wat uiteindelijk de hoge voedselimporten terug moet dringen.
Aan de andere kant dringen het IMF en de internationale schuldeisers aan op forse bezuinigingen in het overheidsbudget.
Eén van Lusinschi's zwaarste opgaven zal dan ook zijn om met de buitenlandse banken overeenstemming te bereiken over de terugbetaling van de gigantische staatsschuld. Fidel Castro's geruchtmakende redevoering in Havanna is ook in Venezuela niet onopgemerkt gebleven. Castro hield de Zuidamerikaanse landen voor dat, wilden zij hun democratische strukturen niet verder ondermijnd zien, hen geen andere keuze meer restte dan de onmiddellijke stopzetting van de terugbetalingen.
Hoewel Castro's rede de gemoederen nog volop bezighoudt, lijken zijn voorstellen in Venezuela op weinig steun te kunnen rekenen. Venezuela heeft nog altijd teveel te verliezen om zich een openlijk conflict met de internationale bankwereld te kunnen veroorloven. Lusinschi heeft herhaaldelijk verklaard dat zijn regering zonder meer bereid is om de aangegane schulden terug te betalen. Maar wél wil hij nieuwe onderhandelingen om de schulden tegen redelijker voorwaarden af te lossen. Die zouden dan afhankelijk moeten worden gesteld van het nationaal inkomen. Of hij met deze politiek ook zal slagen, is nog een open vraag.
Een al te groot optimisme over Venezuela's nabije toekomst lijkt niet op zijn plaats. Venezuela bevindt zich op dit moment in een ernstige crisis. De kansen die haar geboden zijn, zijn niet benut. Niettemin heeft het land dankzij haar olie-inkomsten nog altijd mogelijkheden om uit het dal te komen. Maar daarvoor zijn wezenlijke economische en sociale veranderingen noodzakelijk. Tot nu toe zijn de politieke machthebbers onwillig of niet bij machte geweest om die veranderingen daadkrachtig in gang te zetten. Ondanks alle schone beloftes lijkt het niet reëel om aan te nemen dat dit beeld in de toekomst wezenlijk zal veranderen. Veertig jaar na de 'Glorieuze Revolutie' moet Venezuela's olie nog altijd over het land 'gezaaid' worden.

●

RIK WEEDA
Uit: "INTERNATIONALE SAMENWERKING"
maart 1986

Lessen in Westinc

1.

De eerste week van januari 1985 was het manuscript van *Something Rich Like Chocolate* klaar om naar de offsetdrukkerij te worden gebracht en kon er in principe niets meer aan veranderd worden. Sindsdien — in feite reeds voor dat het boek goed en wel in de winkel lag (juli 1985) — is de Westindische literatuur met een respectabel aantal verhalende teksten (teksten waarin een verhaal wordt verteld) verrijkt. Teksten die ik niet meer kon opnemen in de bibliografie, laat staan kon bespreken.

Peter Abrahams publiceerde na jaren weer een roman, het lijvige en indrukwekkende *The View from Coyaba* (London: Faber and Faber, 1985) waarin de grenzen van de persoonlijke integriteit — een belangrijk thema in de Westindische literatuur van na de 2e Wereldoorlog — worden gemarkeerd. Caryl Phillips debuteerde met *The Final Passage* (London: Faber and Faber, 1985) waarin het vertrouwde onderwerp van (de voorbereidingen voor) migratie van het Caraïbische geboorte-eiland naar het koloniale moederland, i.c. Groot-Brittannië, centraal staat. Phillips zag zijn roman inmiddels bekroond met de Malcolm X-award en hij is tot twee maal toe herdrukt. Joan Riley koos voor haar debuut-roman *The Unbelonging* (London: The Women's Press, 1985) eveneens de konfrontatie tussen de Caraïbische en Britse wereld, door haar hoofdpersoon van Jamaica naar Londen te laten afreizen. Wilson Harris voegde aan zijn reeds omvangrijke oeuvre de roman *Carnival* (London: Faber and Faber, 1985) toe, opnieuw onze oriëntatiemiddelen in de werkelijklijkheid: tijd en ruimte, ondermijnend in fantasierijk, poëtisch proza. Jamaica Kincaid versterkte haar reputatie, gevestigd met de publikatie van haar verhalenbundel *At the Bottom of the River* (London: Pan Books Ltd., Picador, 1982), met haar roman *Annie John* (London: Pan Books Ltd., Picador, 1985) — een onvervalste 'novel of childhood'. V. S. Naipaul, en met hem vele andere critici, verwelkomde het debuut van de naar Canada geëmigreerde Trinidese schrijver Neil Bossoondath, de verhalenbundel *Digging Up the Mountains* (Toronto: Macmillan, 1985).

Met deze eenvoudige constatering, dat tussen januari 1985 en nu (april 1986) een reeks nieuwe Westindische romans werd gepubliceerd — de reeks is overigens stellig langer dan hier kon worden gegeven —, ben ik direkt bij twee belangrijke punten van het onderwijs in (Westindische) literatuur aangekomen. Dergelijk onderwijs dient leerlingen de weg te leren bewandelen om nieuw uitgekomen verhalende teksten *zelfstandig te vinden* en *zelfstandig te lezen.*

Het achterhalen van dergelijke Westindische teksten is voor leerlingen — en andere lezers — in de Caraïbische regio allerminst een eenvoudige zaak. Om achter het bestaan van de bovengenoemde verhalenbundel en vijf romans te komen werden uiteenlopende wegen bewandeld. De romans van Harris, Phillips en Abrahams vond ik in de lokale boekhandel. Over *Digging Up the Mountains* en *Annie John* las ik besprekingen in respectievelijk een tijdschrift en een weekblad, Kincaids roman bestelde ik vervolgens via de boekhandel, en Bissoondaths verhalenbundel rechtstreeks bij de uitgever (in Canada). Rileys *The Unbelonging* bestelde ik eveneens rechtstreeks bij de uitgever nadat ik door een fondslijst van de betreffende uitgever op de hoogte was gebracht van het bestaan van het boek.

Om op de hoogte te blijven van het reilen en zeilen van de Westindische literatuur zijn dit drie belangrijke kanalen, waaraan nog een vierde kan worden toegevoegd: de Bibliotheek (1). Ongeacht of een leerling na zijn/haar middelbare school geïnformeerd wil blijven over de Westindische literatuur, het literatuuronderwijs dient mijns inziens op z'n minst de voorwaarde te creëren geïnformeerd te kunnen blijven, door leerlingen vertrouwd te maken met de betreffende kanalen. (De genoemde kanalen zijn overigens niet uitsluitend bruikbaar om geïnformeerd te worden over Westindische literatuur, maar noodzakelijk om ongeacht het 'onderwerp' op de hoogte te worden gebracht).

Ongeacht of leerlingen dit na hun opleiding ook zouden willen doen, dient het onderwijs leerlingen vertrouwd te maken met het lezen van verhalende teksten in het Engels. Het is voor leerlingen van minder belang geconfronteerd te worden met het problemenveld 'welke wijze van fictionele teksten lezen wenselijk is'. Belangrijk voor hen is uiteindelijk een wijze (dan wel 'methode') van lezen te zijn bijgebracht die hen in staat stelt zonder direkte persoonlijke begeleiding verhalende teksten uit het voortdurend groeiende aanbod aan Westindische literatuur te lezen.

De problemen zijn vervolgens voor de docent: *hoe leer ik de leerlingen de teksten op te sporen en welke wijze van verhalende teksten lezen breng ik hen bij?* (In feite betreft het hier een algemeen geldende taak van het huidige onderwijs, n.l. de leerlingen voorbereiden op het (eventueel) kunnen omgaan met het voortdurend groeiende en veranderende aanbod aan 'verschijnselen' in de buitenschoolse samenleving).

→

door AART G. BROEK

15/04/86 P.O.B. 3832, Willemstad, Curacao

Verantw va "Someth Like Cho



Riba 18 i 19 aprel di e aña aki a tuma lu simposio tokante "Literatura Ingles Cari Idila i UNA.
Tabatin 3 orador, esta Aart Broek ku e ch tuur" i "Caraïbische Letteren van Verzel riba literatura di Karibe den su kuadra riba e tópiko aki di Ramon Todd Dandar "Arubaanse en Nederlands-Antilliaans risatie".
E biaha aki S&K ta publiká e charla "L antwoording van "Something Rich Like Na yüli 1985 Aart G. Broek a publiká "So manual pa lèsnan di literatura di Karib konsiderá hopi importante pa dos motibo
1. e ta promové interes pa literatura Kar
2. e ta duna nos maestronan di idioma u espesialmente literatura na Ingles.
Aart G. Broek a studia "Literatura Komp y "Teoría di Literatura" na Vrije Univer El a skirbi diferente artíkulo tokante liter un fiel kolaborador di e korant Antiano " Aktualmente e ta dosente na Peter Stuyve

dische literatuur

voording
an
hing Rich
ocolate"*



ugá na Biblioteca Nacional di Aruba un
ribense", organisá pa Biblioteca Nacional,

harlanan "Lessen in Westindische litera-
e", Ramon Todd Dandaré ku "Un bistaso
a históriko" (S&K a publiká un artíkulo
é mes den nr. 4| 1980) i Wim Rutgers ku
literatuur in het Engels. Een inventa-

Lessen in Westindische literatuur" (Ver-
e Chocolate) di Aart Broek.
Something Rich Like Chocolate" ku ta un
be na skolnan avansá, un buki ku nos ta
o;
aribense, publiká na Ingles;
un bon guia den nan lèsnan di literatura,

parativo" (ku atenshon spesial pa Karibe)
ersiteit na Amsterdam.
eratura Karibense den varios revista i e ta
"Amigoe".
esant College na Kòrsou.

2.

Het eerste van de twee problemen is in feite niet zo groot. Noodzakelijk is in eerste instantie het inzicht dat onze (Caraïbische) werkelijkheid ons dwingt teksten te leren opsporen en vervolgens de bereidheid hieraan aandacht te besteden in lessen. Deze aandacht laat zich realiseren in een aantal gerichte, praktische opdrachten die de leerlingen vrij snel bekend maken met 'boekhandels', 'bibliotheken', 'recensies in tijdschriften en kranten', 'het aanvragen van folders en het bestellen van boeken bij de uitgevers, met name die in Europa en de Verenigde Staten'.
Bijvoorbeeld: stuur de leerlingen met een lijst titels naar de boekhandel, lokale en schoolbibliotheek om de boeken aan te kruisen die aanwezig zijn; laat de leerlingen gezamenlijk een brief naar Longmann schrijven waarin zij vragen hen een folder met de nieuwste publikaties in haar *Drumbeat-series* te sturen. (Zie *S.R.L.C.* onder andere Part I, opdrachten 1, 4, 5, 6, 13, 18, 27 en 29).

Het tweede probleem is gecompliceerder. Onvermijdelijk komen hierbij de vigerende opvattingen over het functioneren van literatuur in de samenleving en de (meer of minder) wetenschappelijke benaderingen van herhalende teksten om de hoek kijken. Ik ga er vanuit dat het een zinloze onderneming is — gegeven het betrekkelijk korte tijdsbestek dat ter beschikking staat voor literatuur in het onderwijs — samen met de leerlingen de uiteenlopende opvattingen over en de benaderingen van literatuur te onderzoeken en hen daaruit een keuze te laten maken (2). Die keuze moet de docent maken (zoals hij dit — met recht — ook doet voor de andere onderdelen van zijn vak, met name voor wat betreft het grammatika-onderwijs). Mogelijk komt die keuze overeen met die welke voor *Something Rich Like Chocolate* werd gemaakt.
Mijns inziens geeft een verhalende tekst een persoonlijk (dan wel groepsgebonden) beeld van een bepaald deel van de 'maatschappelijke realiteit' en is dit beeld op een specifieke wijze gevormd.
Om dit beeld — er overigens niet van uitgaand dat dit beeld voor een ieder uiteindelijk exact hetzelfde zal zijn — uit een tekst voor zich te krijgen, zal men vertrouwd moeten raken met de wijzen waarop dergelijke beelden tot nu toe werden gevormd. De *narratologie* (3) geeft een indrukwekkende set 'gereedschap' om de opbouw van een (geschreven) verhalende tekst te beschrijven (en er dus over te praten) — d.i. een methode van analyse —, en dit vergemakkelijkt aanzienlijk het voor zich krijgen van het beeld — d.i. het interpreteren. Dit gereedschap zal leerlingen moeten worden uitgereikt en zij zullen er mee moeten leren werken. Het stelt hen in principe in staat (voor hen) nieuwe verhalende teksten te lezen.

Op dit punt doen zich opnieuw twee problemen voor met name daar de betreffende methode zeer uitgebreid is en op verschillende punten discutabel. Ten eerste, om te voorkomen dat de leerlingen — en de docent (?) — door de bomen het bos niet meer zien, zal uit de elementen van deze theorie een keuze moeten worden gemaakt vóór de meest bruikbare onderdelen. Ten tweede, deze meest bruikbare onderdelen van de narratologie kunnen op tal van wijzen worden gepresenteerd aan de leerlingen. Voor *Something Rich Like Chocolate* werd die selectie gemaakt en men treft een specifieke wijze van presenteren van deze selectie aan.



Ministeriële belangstelling . . .

Er werd gekozen voor die onderdelen uit de narratologie die het minst discutabel zijn en die aspecten van een zo groot mogelijk aantal Westindische verhalende teksten betreffen. Zo zijn alleen de basisprincipes van de analyse van personage-beschrijvingen opgenomen daar dit een nog weinig ontwikkeld onderdeel van de narratologie is; en zo werd de aandacht voor de vele tijdsaspecten (volgorde, duur en herhaling) die in principe in een roman kunnen voorkomen, eenvoudig gehouden daar er slechts een zeer klein aantal Westindische romans is dat in dit opzicht gecompliceerd is (met name het werk van Wilson Harris). Anderzijds werd er juist wel aandacht besteed aan de specifieke — opvallende — elementen in Westindische romans die er voor moeten zorgen dat ook andere dan Westindische lezers de betreffende roman kunnen lezen: woordenlijsten, voetnoten, 'extra' uitleg in de tekst, inleidingen en toelichtingen bij de eigenlijke verhalende tekst.
Steeds wordt een stukje gereedschap (een analysebegrip) uitgelegd (beschreven/gedefinieerd) en een fragment uit een verhalende tekst volgt ter illustratie en — waar mogelijk — om direkt het begrip door de leer- →

lingen (onder begeleiding) te laten toepassen. Aan *alle* analyse elementen wordt minstens twee maal expliciet aandacht besteed. De tweede maal overwegend in relatie met weer andere begrippen. Eerst dan worden ze geacht begrepen te zijn en voldoende basis te vormen voor verdere analyse en uitleg. Met name om te voorkomen dat leerlingen 'uitgekeken' raken op het betreffende fragment, werd de narratologische analysemethode niet geïllustreerd aan de hand van één verhalende tekst — het eerste verhaal in *Something Rich Like Chocolate* 'Sweetman' van Alfred Mendes zou zich daar overigens uitstekend voor lenen —, maar werden steeds andere fragmenten gekozen om nieuwe begrippen te introduceren. Anderzijds wordt niet steeds het groeiend aantal analysebegrippen op alle fragmenten toegepast — met name daar niet alle teksten steeds dezelfde analytische problemen opleveren, om niet te veel in herhaling te vallen, en om de leerlingen, wanneer de hele tekst wordt gelezen, de ruimte te laten zelfstandig op 'ontdekking' te gaan.
Het een en ander leidt uiteindelijk naar het zelfstandig kunnen lezen van verhalende teksten en naar het kunnen schrijven van een gefundeerd analyse- en interpretatieverslag van een verhalende tekst (de zgn. 'bookreports'), leidt kortom naar een geëxpliciteerde weergave van het beeld dat — volgens de leerling(en) — de tekst van de werkelijkheid geeft.
Met deze aanpak wordt dus niet beoogd te bewerkstelligen dat de leerlingen na hun opleiding ook daadwerkelijk zullen gaan lezen, alleen dat zij — indien zij dat willen — in staat zijn om zelfstandig te lezen zoals hier voorgesteld wordt en wenselijk geacht wordt.

3.

De *wenselijkheid* van een dergelijk lezen komt voort uit mijn bovengenoemde opvatting dat literatuur een beeld geeft van de maatschappelijke realiteit. Hier moet nog iets aan worden toegevoegd, wat vervolgens weer consequenties heeft voor het literatuuronderwijs.
In het algemeen kan gesteld worden dat gegeven informatie over een 'onderwerp' bewust afgewogen dient te worden door, in dit geval, de lezer tegen reeds bij hem/haar bestaande informatie en tegen anderszins te verkrijgen informatie. Een veelvoud aan factoren bepaalt hoe ver men hierin wil gaan voor wat betreft een bepaalde gelezen verhalende tekst. In het literatuuronderwijs speelt in ieder geval het volgende drietal een rol: a. het feit dat het onmogelijk is alle mogelijke onderwerpen die in de Westindische romans voorkomen uit te diepen; b. het feit dat er bovendien nog zeer veel nieuwe 'onderwerpen' in Westindische romans zullen voorkomen; c. de grote verscheidenheid in belangstelling van de leerlingen.
Dit in overweging nemend lijkt het juist:

1. van een enkel 'onderwerp' een framewerk te geven van waaruit verdere uitdieping — aan de hand van opdrachten — mogelijk is: gekozen werd voor de 20ste eeuwse sociaal-economische geschiedenis van de Westindische eilanden (geen lezer kan hier omheen: Westindische verhalende teksten ontstaan in deze context en verwijzen er voortdurend naar);
2. een enkel 'onderwerp' als voorbeeld uit te diepen: gekozen werd voor de Rastafari-beweging en Reggae-muziek, niet in de laatste plaats ter wille van de interesses van de leerlingen.



Gelegenheid tot diskussie . . .

Hiernaast is overigens wel nog een groot aantal opdrachten opgenomen die uitnodigen een bepaald onderwerp uit te diepen, onder meer 'migratie', 'het leven in barrackyards', 'de lokale varianten van het Engels', 'woningbouw', '(de spanning tussen) Caraibische en Westerse kultuur en levensstijl', 'religieuze ervaringen', 'mode', 'Karnaval en Calypso'. In feite had iedere bladzijde gevuld kunnen worden met dergelijke onderwerpen en bijkomende opdrachten.
Het uitdiepen van allerhande zaken zal stellig het beeld dat leerlingen aanvankelijk uit de verhalende tekst haalden, bijstellen. Niet alleen om deze reden moet deze stap gemaakt worden. Het is mijns inziens eerst na deze stap (die zo groot mogelijk moet zijn) gerechtvaardigd de gegeven informatie, het gepresenteerde beeld (ten dele) te accepteren of af te wijzen, en de wijze waarop het beeld werd gepresenteerd te beoordelen, een (persoonlijke) waardering toe te kennen. Dit impliceert dat men in *Something Rich Like Chocolate* niet na een *fragment,* juist omdat het een fragment is en niet de hele verhalende tekst, vragen krijgt omtrent de beoordeling en waardering van de betreffende tekst (4). (Het staat vanzelfsprekend iedere gebruiker verder vrij om dergelijke vragen wel voortdurend te stellen). De beoordeling/waardering vormt het afsluitende punt van het hier voorgestelde lezen, i.c. van een bookreport en is dan ook als zodanig opgenomen.

4.

4. Met het beoordelen/waarderen ben ik op een vierde vlak aangekomen dat aandacht behoeft in de literatuurlessen. Verhalende teksten zijn op allerlei wijzen verbonden met 'waarden' en die weer met 'belangen', niet alleen met de persoonlijke van de lezer, maar ook met die van de auteur, met die van sociale, kulturele en economische groepen en instellingen in onze samenleving. Een enorm veld, voor een belangrijk deel niet onderzocht — zeker voor wat betreft de Westindische literatuur. Uiteenlopende en dikwijls tegengestelde waarden en belangen spelen een rol bij het schrijven, uitgeven, verkopen, lezen, recenseren van, onderwijs in, toekennen van prijzen aan Westindische literatuur. Een betrekkelijk groot aantal van deze aspecten worden even onder de aandacht gebracht in *Something Rich Like Chocolate,* voornamelijk door middel van opdrachten: de bedoelingen van auteurs (uiteengezet o.a. in autobiografieen, artikelen, spreekbeurten, dagboeken en interviews), lokale en internationale uitgevers, het recenseren in kranten en tijdschriften, literaire prijzen, het aanprijzen van teksten door middel van bijvoorbeeld de flaptekst, de lesmethode zelf (opdracht 7, Part I en 31, Part III). Lichtvoetige aandacht voor wat we zouden kunnen noemen het 'literaire bedrijf' loopt als een rode draad door het boek.

5.

Wanneer ik uitsluitend voor ogen had gehad de 4 genoemde doelstellingen te realiseren — te weten, het leren opsporen van verhalende teksten, het leren analyseren en interpreteren van deze teksten, het leren aangaan van een 'confrontatie' met het beeld dat een tekst van een deel van de maat- →

schappelijke realiteit geeft, en het bewust maken van het bestaan van vele aan de verhalende teksten verbonden zaken —, dan had *Something Rich Like Chocolate* er toch heel anders kunnen uitzien dan het nu doet. Om deze doelstellingen te realiseren hadden ook verhalende teksten van Engelse of Amerikaanse in plaats van Westindische auteurs aangewend kunnen worden.

Als we er echter van uitgaan dat verhalende teksten een beeld geven van een bepaald deel van de maatschappelijke realiteit en dat het juist die beelden zijn die aandacht behoeven, dan is het mijns inziens wenselijk om in het literatuuronderwijs *de leerlingen allereerst vertrouwd te maken met de beelden die (i.c. Engelstalige) Caraïbische auteurs van de Caraïbische realiteit gegeven hebben en geven* (5). De meest voor de hand liggende reden in deze is het gegeven dat de Westindische literatuur het beste aansluit bij de dagelijkse ervaringswereld, behoeftes en belangstelling van de leerlingen. Met name het aangaan van een confrontatie met het beeld dat een Westindische verhalende tekst presenteert is dan een aantrekkelijke, zinvolle en realiseerbare bezigheid voor de leerlingen.

Zo geformuleerd is mijn keuze voor Westindische verhalende teksten vooral door 'didaktische overwegingen' gevoed. Dit lijkt mij alleszins rechtvaardig wanneer hierdoor de genoemde doelstellingen (gemakkelijker) gerealiseerd worden — wat mijns inziens dus het geval is. Dit is echter niet de doorslaggevende reden om Westindische verhalende teksten de klas in te dragen. Naast de vier genoemde doelstellingen heb ik er nog een voor ogen (gehad). Een beduidend minder gemakkelijk realiseerbare doelstelling, waarnaar dan ook uitsluitend *gestreefd* kan worden.

Ik meen te mogen stellen dat het *welzijn* van mensen onder meer afhangt van 1. het behoren bij een groep waar je op kunt vertrouwen en trots op kunt zijn; 2. dit vertrouwen, die trots wordt mede bepaald door de mate waarin je kunt genieten van wat uit die eigen groep aan prestaties voortkomt en is voortgekomen; 3. dit genieten is sterk afhankelijk van de mate waarin de betreffende prestatie aansluit bij de persoonlijke behoeftes, belangstelling en ervaringswereld. Met name om hierin een bijdrage te leveren — niet om dit te realiseren, dat lijkt mij een onmogelijke opdracht voor literatuurlessen — is het wenselijk om de Engelstalige literatuurlessen met Westindische literatuur in te vullen.

Als je wilt lezen, dan zijn er verhalende teksten. 'Spanning', 'romantiek', 'medeleven', 'geweld', 'haat', 'gepassioneerde liefde', 'maatschappijkritiek', 'optimisme', 'houvast', 'hoop', of waar je dan ook behoefte aan of belangstelling voor hebt, er zijn verhalende teksten voor. Onze buitenschoolse samenleving zorgt er wel voor dat het met name niet-Caraïbiscbe verhalende teksten zijn waar een keuze uit gemaakt wordt. Het onderwijs zal de leerlingen de Caraïbische verhalende teksten moeten aandragen om van te genieten en aldoende om het vertrouwen in en het trots zijn op de (traditie aan) prestaties van de Caraïbische samenleving waartoe wij behoren te vergroten.

Met dit voor ogen, de andere doelstellingen niet uit het oog verliezend en rekening houdend met het beperkte aantal literatuurlessen in het huidige onderwijs, ontstond een lesmethode met *uitsluitend* Westindische teksten. Niet een handvol Westindische teksten tussen verder Engelse en Amerikaanse: met slechts een 'handvol' loop ik niet alleen het risico zeer veel leerlingen geen Westindische tekst aan te bieden die ze aanspreekt, maar een 'boekvol' is een steviger voorwaarde om leerlingen kennis te laten maken met niet één, maar een veelvoud aan Westindische romans waar ze van kunnen genieten, met een traditie aan prestaties (wat een bijdrage zou moeten zijn tot de realisering van bovengenoemd doel).

6.

Het materiaal ter realisering van deze vijf doelstellingen had op allerlei wijzen gepresenteerd kunnen worden. In *Something Rich Like Chocolate* wordt het betreffende materiaal als een vlecht met vijf strengen gepresenteerd, met name daar dit voor de leerlingen — en de leraar — zeer afwisselende lessen oplevert (waarschijnlijk wel het belangrijkste didactische principe). Literatuurles betekent dan bijvoorbeeld, het opsporen van motieven in een tekstfragment, het schrijven en vervolgens opvoeren van een dialoog, het opzoeken van een boek om te weten wie de uitgever is.



Wim Rutgers: inventarisatie . . .

De docent — die het boek min of meer in z'n vingers moet hebben en niet slechts 'een of twee lessen' vooruit kan zijn op de leerlingen — zal de leerlingen door de lesmethode moeten leiden. Van hem of haar hangt overigens nog meer af.

7.

Hoewel de keuze van fragmenten en van teksten waaruit de fragmenten afkomstig zijn sterk bepaald is door de aanvankelijk veronderstelde, en inmiddels ondervonden belangstelling van zo veel mogelijk leerlingen, is het ook het enthousiasme waarmee de docent het materiaal presenteert dat er toe bijdraagt dat leerlingen *willen* lezen, *willen* ontdekken dat je van lezen kunt genieten, het beeld dat uit verhalende teksten spreekt *willen* afwegen tegen hun eigen beeld en op zoek *willen* gaan naar meer informatie. Maar dan nog . . .

Hiermee ben ik weer bij het punt aangekomen dat ik aan het begin gemakshalve even heb laten liggen en eveneens een rol speelt in de vijfde doelstelling: *intrinsieke belangstelling voor het lezen van verhalende teksten*. Van *Something Rich Like Chocolate* mag niet verwacht worden dat het een methode is die garandeert dat alle middelbare scholieren waarvoor u literatuurlessen verzorgt ook daadwerkelijk verhalende teksten zullen lezen na hun middelbare school, of dat nu reeds — met Westindische teksten — met overgave zullen doen. Ze *kunnen* uiteindelijk een tekst vinden, *kunnen* uiteindelijk een tekst op een specifieke wijze lezen, er zijn zeer veel leerlingen die van de betreffende Westindische teksten genieten, maar er blijven er die geen tekst *willen* vinden, geen tekst *willen* lezen, van geen geschreven verhalende tekst *willen* genieten (de 'concurrentie' van de verhalende teksten op de beeldbuis is hoe dan ook bijzonder groot). Ik heb hiervoor geen oplossing (zo dit zou moeten), het garanderen van leesplezier, het ontwikkelen van intrinsieke belangstelling om te lezen is dan ook geen leerdoel geweest (ook al heeft het voortdurend een rol gespeeld).

8.

Met deze voordracht heb ik een verantwoording willen geven van de leerdoelen die aan *Something Rich Like Chocolate* ten grondslag liggen en die in sterke mate hebben bepaald wat het boek uiteindelijk is geworden. Er zijn overigens nog een aantal didaktische en praktische zaken die mede het uiteindelijke gezicht van het 'text- and workbook' bepaalden. Om er enkele te noemen: het is allesbehalve stimulerend van leerlingen te verlangen dat zij zo snel mogelijk de moeilijkste verhalende teksten — ook al worden sommige tot de beste gerekend — gaan lezen (over bijvoorbeeld Wilson Harris' werk of over V. S. Naipauls *A House for Mr. Biswas* wordt dan ook niet uitgewijd); het al of niet beschikbaar zijn op de boekenmarkt heeft mede de keuze bepaald van fragmenten (Mittelholzer's *A Morning at the Office* is (mede) geschikt om aandacht aan te besteden daar het voor leerlingen, docenten, schoolbibliotheken verkrijgbaar is in Heinemann's *Caribbean Writers Series)*; het feit dat in het onderwijs slechts een beperkt aantal uren in de laatste jaren beschikbaar is voor literatuur is medebepalend geweest voor de concentratie op verhalende teksten ten koste van poëzie en drama; de sterk uiteenlopende opvatting over welke teksten nu wel of niet tot de Caraïbische literatuur gerekend behoren te worden noodzaakt het opnemen van een hoofdstuk over deze vraag (verschillende van de nieuwe Westindische romans die ik aan het begin noemde worden niet door een ieder als zodanig gezien); het zeer kostbare drukproces om foto's in een boek te krijgen heeft er voor gezorgd dat ze niet in *Something Rich Like Chocolate* staan; enzovoorts.

→

Ik wil hier verder voorbij gaan aan de vraag of er *überhaupt* wel literatuurlessen (als onderdeel van het taalonderwijs) gegeven moeten worden. Deze vraag leidt te ver weg van het bestaande (taal)onderwijs waarvan literatuurlessen deel uitmaken en waar we dagelijks mee te maken hebben. *Something Rich Like Chocolate* is geschreven om in de huidige situatie en in die van de komende jaren te passen.

Dit gegeven heeft ook een doorslaggevende invloed uitgeoefend op de doelstellingen die ik heb voor lessen in Westindische literatuur (6).

Noten

* *Something Rich Like Chocolate, Introduction to Caribbean Prose Writing in English (Text- and Workbook).* Willemstad (Curacao): Editorial Kooperativo Antiyano 'Kolibri', 1985.

1. Er zijn overigens nog meer 'kanalen', zoals congressen, radio- en t.v.-programma's, 'book-fairs', maar deze liggen in onze huidige samenleving voor de leerlingen over het algemeen minder voor de hand.
2. Voor invloedrijke benaderingen zie Terry Eagleton, *Literary Theory.* Oxford: Basil Blackwell, 1983 en D. W. Fokkema/Elrud Ibsch, *Theories of Literature.* London: C. Hurst, 1977.
3. Voor een inleiding in de narratologie zie Mieke Bal, *De theorie van vertellen en verhalen.* Muiderberg: Coutinho, 1980 (tweede, herziene druk) of Shlomith Rimmon-Kenan, *Narrative Fiction (Contemporary poetics).* London: Methuen (New Accents), 1983.
4. Het in z'n geheel opgenomen verhaal 'Sweetman' van Mendes (Part I) wordt wel 'gevolgd' door een dergelijke opdracht: het schrijven van de 'blurb' (de flaptekst) voor een boekuitgave van dit verhaal (Part III).
5. Eerst daarna zou in het onderwijs ruimte gecreëerd kunnen worden voor de beelden die buitenstaanders van onze Caraibische samenleving en van andere samenlevingen geven.
6. Voor wat betreft theorievorming, inzichten, praktische aanwijzingen enz. met betrekking tot curriculum-ontwikkeling, heb ik onder meer gebruik gemaakt van Teun A. van Dijk, *Het literatuuronderwijs op school (Een kritische analyse),* Amsterdam: Van Gennep, 1977; H. Hinnekint, *Educatieve programma's maken.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977; Richard Hooper (ed.), *The Curriculum: Context, Design & Development.* Edinburgh: Oliver & Boyd, 1977 (1971); Walter Plössl, *Lernziele, Lernerfahrungen, Leistungsmessung.* Donauworth: Verlag Ludwig Auer, 1974.
G. van der Veen, *Onderwijs in Druk: leerteksten kiezen, schrijven, vormen en drukken.* Deventer: Kluwer/Van Loghum Slaterus, 1985. Klaus Westphalen, *Praxisnahe Curriculumentwicklung.* Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1978.

Studielessen in de brugklas

Over de studielessen in het V.O. — een typisch Mammoetwet-verschijnsel — schijnen de laatste jaren nogal uiteenlopende meningen te bestaan. Op de ene school dienen ze voornamelijk als 'stopverf', om het rooster sluitend te maken, op een andere worden ze gezien als verlengstuk van 'moeilijke' vakken en misschien zijn er ook nog scholen die de authentieke inhoud aan deze lessen geven.
De redactie heeft enkele leerkrachten van het Mavo en Havo gevraagd hun ervaringen met en ideeën over dit 'vak' op papier te zetten, om zo een discussie op gang te brengen. Zij hoopt dat de reacties dit keer niet uitblijven.
Hieronder volgt de bijdrage van enkele leerkrachten van een Mavo-school. (De beloofde bijdrage van de Havo heeft ons helaas niet op tijd bereikt).

Er worden om een goede studieleerkracht te zijn nogal wat extra's geëist.
Zo'n leerkracht moet meer inventief, flexibel en origineel te werk gaan dan bij zijn "eigen" lessen, omdat routine, ervaring, vakkennis en materiaal veelal minder aanwezig zijn.
Wanneer de schooldirectie elk nieuw schooljaar de studielessen als pepernoten rondstrooit naar telkens andere leerkrachten en die lessen dus dienen als een soort "sluitstuk" op het rooster, dan mag zij niet verwachten dat de resultaten goed zullen zijn.

Op elke school behoren de lessen in handen van een vaste groep leerkrachten.
De voordelen zijn duidelijk:
De leerkrachten weten dat de studielessen een blijvend onderdeel van hun taak uitmaken en kunnen daar dan ook naar handelen (de lessen hangen er niet maar zo'n beetje bij).
De leerkrachten trekken profijt uit de ervaringen van voorafgaande jaren en krijgen zo de kans iets op te bouwen. Studiemateriaal wordt dan eerder aangevuld en/of verbeterd etc.
In het andere geval (bij veel mutatie) loopt men het risico dat de lessen als ballast worden ervaren en ontaarden in stuurloos broddelwerk of erger . . . "Gaan jullie maar aan je huiswerk beginnen".

Resumerend kunnen we zeggen dat de algehele situatie zeer vermoedelijk verre van ideaal is en dat het weer eens hoog tijd wordt om de koppen bij elkaar te steken.
Als brugklasleider wacht ik nog steeds op een duidelijke en vooral *praktische* taakomschrijving. Wat wordt er van mij geëist?

Hier volgen praktijkervaringen van twee collega's:

De leerlingen "groeien". . .

Praktijkervaringen weergeven valt niet mee; 't zijn er zoveel als je deze lessen al jarenlang geeft. Een feit is dat ik het altijd met plezier heb gedaan. Het zijn juist zulke fijne lessen, omdat ze op zich zo ontspannen zijn. Je hebt een halve klas, dus nauwer contact met de leerlingen. Er is bovendien niet die dwang van het-heilige-moeten. Er hoeft geen boek uit, er hoeft geen proefwerk over gegeven te worden en er is geen cijfer voor. Hier is echter wel een nadeel aan verbonden: de leerlingen vinden zo'n les aanvankelijk niet zo belangrijk. Ze vinden het een beetje een les voor spek en bonen en het kost best veel energie om hen dan toch te stimuleren. Dat lukt de ene keer beter dan de andere. Wat ook moeilijk is bij deze lessen, is het →

Het is een goede zaak dat Skol & Komunidat aandacht besteedt aan dit onderwerp.
We hebben n.l. het bange vermoeden dat dit onderhand wel heel hard nodig is.
Viel er tot voor enkele jaren nog enige aktiviteit en samenwerking te bespeuren, nu heerst er diepe stilte alom en zijn de meeste scholen op de solo-toer gegaan.
Sommige scholen maken nog gebruik van het destijds verstrekte materiaal (Vuijck - lessen, "Vellinga - stencil"), maar er zijn ook leerkrachten die het bestaan ervan niet eens kennen.

doorbreken van het denken in vakken. Studielessen zijn algemene lessen, wat de kinderen daar leren zouden ze bij meerdere vakken moeten toepassen en dat kunnen ze soms gewoon niet. Een woordenboek leren gebruiken, dat zien ze nog wel zitten bij de talen, maar met een encyclopedie die zowel voor de talen als de zaakvakken handig is, daar ligt het al wat moeilijker.
Overigens ligt dat niet alleen aan de leerlingen. Hoeveel collega's zijn er op de hoogte van hetgeen er in een studieles allemaal gebeurt en dat zij op hun beurt voor hun eigen vak zouden kunnen benutten?
Maakt bijvoorbeeld een biologie-leerkracht gebruik van het feit dat de brugklassers geleerd hebben te schematiseren? Of een geschiedenis-leerkracht dat ze in de eerste het belangrijkste uit een tekst weten te halen? Merkt je talen-collega dat je met de leerlingen geoefend hebt in het maken van een uittreksel, het voorbereiden van een spreekbeurt of het maken van een werkstukje? Ziet een wiskundeleerkracht dat ze het blaadje niet ronddraaien wanneer ze met een passer een cirkel op papier moeten zetten, want dat doen ze in het begin.
Valt het de handel- en boekhoudleerkracht op dat je het (hoofd) rekenen hebt bijgehouden als ze in de tweede komen?
Er is veel afwisseling mogelijk: van tekeningen analyseren, grafieken lezen tot taalvaardigheid. Naast deze ongetwijfeld belangrijke zaken komt bij ons op school ook dramatische expressie aan bod à la Teatro Foro. We nemen een gewoon reëel alledaags voorkomend probleem uit hun eigen belevingswereld en trachten daar spelenderwijs een oplossing voor te vinden. In zo'n periode zie je leerlingen "groeien". Ze worden wat minder geremd, een beetje zelfbewust, hun fantasie wordt gestimuleerd, ze leren zich uitdrukken en wat me het belangrijkste lijkt, ze worden een beetje kritisch.
Ze leren naar elkaar luisteren, dragen argumenten aan, discussiëren en trekken conclusies. Bij het improviseren (teksten van een stuk ontstaan op dát moment), worden ze gedwongen hun gedachten te verwoorden en samen te komen tot een mogelijke "oplossing" van een probleem. Ze moeten in ieder geval een verandering brengen in een situatie die hen niet bevalt. Verbaal iets oplossen, helpt kinderen op te komen voor zichzelf zonder een ander uit te schelden en de hele familie erbij te halen, of er maar op los slaan, waarbij altijd de sterkste wint, ook al heeft die ongelijk . . .
Helaas zijn de resultaten van onze studielessen, mits verantwoord gegeven, niet te peilen. De leerlingen krijgen er geen punt voor op hun rapport, maar wij hebben ook geen enkel cijfer waaraan meetbaar is of we de studielessen goed hebben gegeven.

Hoofddoel is: leerlingen motiveren

Het is voor mij als studieleerkracht erg belangrijk dat de nieuwe brugklassertjes zich zo snel mogelijk leren aanpassen aan het systeem van de nieuwe school.
In zo'n eerste studieles zitten de leerlingen erg benauwd te kijken. Het is ook allemaal zo vreemd en onbekend: nieuwe leerkracht, onbekend vak, andere klasgenoten etc. Er valt dan van alles van die gezichten af te lezen.
De nieuwe brugklasser is bovenal vol verwachting, vol goede moed en plannen om het zo goed mogelijk te doen.
En als studieleerkracht voel ik hierin een grote verantwoordelijkheid.
De eerste studieperiode is dan ook erg belangrijk. Hierin wordt de basis gelegd voor het verdere verloop van het studiejaar.
In die eerste weken doe ik kennismakingsspelletjes, we gaan samen het lesrooster bekijken, we bespreken het reglement.
Het is mij opgevallen dat de kinderen vooral iets willen doen tijdens deze lessen. Op het Mavo luisteren ze al zo veel. Dus leggen we een studiemap (schrift) aan, waarin alles wordt opgeschreven of getekend. Iedereen maakt een titelblad met één of andere motiverende slogan zoals "Leren is altijd proberen en onthouden".
Aan het "Hoe maak ik mijn huiswerk" wordt ook veel aandacht besteed.
Hoofddoel van de lessen is de leerlingen te motiveren. De leermotivatie vooral bij het behandelen van het *waarom* en *hoe* van het huiswerk maken.
Verder gaat het in het eerste en tweede trimester vooral om het aanleren van allerlei vaardigheden en het leren maken en hanteren van schema's.
Een aparte plaats neemt het geven van individuele hulp aan de zwakke leerlingen in. Dit vereist een heel andere organisatie van de les.
In het derde trimester van mijn studielessen gaan we werken aan een project. Dat is dit jaar het Caribisch gebied. Doelstelling is om de leerlingen meer belangstelling en kennis van de eigen regio bij te brengen.
Nu moeten de leerlingen alle verworven kennis van de afgelopen studielessen proberen toe te passen, b.v. een schema maken, een encyclopedie durven gebruiken etc.
De leerlingen leren actief en creatief te zijn. De zelfwerkzaamheid wordt gestimuleerd. Ze leren hulpvaardig te zijn, samen te werken etc. ●

Lei *"finansiamento di estudio"* pa studiantenan di 18 te 30 aña

Poko tempo pasá "Tweede Kamer" Hulandes a aseptá un lei nobo tokante finansiamento di estudio.
Den e artíkulo aki Skol i Komunidat ta dediká atenshon na e lei akí, komo ku e ta konta pa Aruba tambe. Den e tempo akí ku dunamento di beka tambe ta kai bou di e medidanan di ousteridat, e lei "finansiamento di estudio" ta un salbashon. E ta drenta na vigor dia promé di òktober próksimo.

WSF 18+

For di promé di òktober próksimo tur hende ku pidi un beka Hulandes tin di aber ku e lei nobo tokante finansiamento di estudio pa studiantenan di 18 te 30 aña, pa mas fásil yamá WSF 18+.
E kondishonnan pa bini na remarka pa finansiamento di estudio segun WSF 18+ ta lo siguiente:
— *Edat:* E aplikante mester tin 18 aña of mas, pero no mas ku 30 aña. Esun ku kuminsá ku un estudio promé ku e hasi 30 aña por kab'e, manteniendo e derecho di finansiamento di estudio; despues di a kumpli 30 aña no por kambia di estudio mas.
— *Nashonalidat:* Hulandes.
— *Tipo di enseñansa i durashon di estudio:* E aplikante mester studia por ehèmpel na LAVO, MAVO, HAVO, VWO, LBO, MBO. HBO òf na un "hogeschool" òf universidat.
E estudio mester tin un durashon kompleto (henter dia) of un durashon parsial di no menos ku 19 ora den dia pa siman, i e kurso mester dura minimamente 1 aña.
E persona ku ta kumpli ku e eksigensianan aki 'riba mensioná, por bini pues na remarka pa un *beka básiko*. E beka básiko aki *no* mester paga bèk despues i e *no* ta dependé di e entrada di e mayornan.
Banda di e beka básiko ta posibel pa haña un *finansiamento adishonal* ("aanvullende financiering") ku sí ta dependé di e entrada di e mayornan. E finansiamento adishonal akí ta konsistí di un *fiansa ku interes* ("rentedragende lening") i *un beka adishonal* ("aanvullende beurs").
E fiansa ku interes mester paga bèk despues di a finalisá e estudio, esta e suma di fiansa i e interes ku tin riba dje.

(vervolg op pag. 19)

Tirando un bista riba aña eskolar '85/86

Na ougùstùs '85 skol a kuminsá ku hopi problema. E gobierno anterior a tuma hopi medida di ousteridat netamente den enseñansa. Di un banda e promedio di klas a subi, di otro banda gobierno a baha gasto tambe riba "leermiddelen". E medidanan tabatin konsekuensianan grave pa tanto e kalidat di enseñansa komo pa e seguridat di trabou di hopi maestro di skol. E delaster asunto aki indudablemente lo refleha su mes den e kalidat di enseñansa.
Manera ta konosí, ku e medidanan aki varios hende a pèrdè nan trabou den enseñansa públiko te ku SIMAR a manda gobierno hues den e asina yama 'kaso di 36'. E sentensia di huesnan den "hoger beroep" na yanüari '86 den e kaso aki tabata bastante kla.Esnan ku mas di 10 aña di servisio mester drenta "vaste dienst" (servisio permanente) i esnan entre 5 aña i 10 aña lo mester drenta "vaste dienst" (servisio permanente) si nan por mustra ku e trabou ku nan ta ehersiendo ta keda eksistí den futuro.
Pa loke ta trata S.K.O.A., e fundashon aki a disidí di duna hopi di su trahadónan den "tijdelijke dienst" (servisio temporario) un "deeltijdbaan" (repartishon di ora di trabou).

E "deeltijdbaan-systeem" a krea hopi problema edukashonal dor di e forma ku a introdusié.
SIMAR ya a publiká den Skol i Komunidat resultado di un 'enquête' ku e komishon di enseñansa a hasi di e asunto aki.
SIMAR komo representante di e gremio di maestronan di skol a protestá enérgikamente kontra tur e medidanan aki. E gobierno anterior nunka a hasi kaso di e protesta, pasobra tabatin elekshon dilanti porta, i ademas enseñansa nunka a interes'e. Despues di elekshon ku a trese kambio di gobernashon, SIMAR mester a warda pa formashon di gobierno keda kla i pa e gobierno nobo atendé e asuntonan di urgensia ku e kambio estatal a trese kuné awó ku Aruba a haña su Status Aparte. Pero ya na yanüari kosnan a kuminsá pinta hopi malo.
Un kantidat di 78 maestro a haña nan karta di retiro di S.K.O.A. Mes ora SIMAR a kai den e asunto aki i deliberashonnan a kuminsá, tanto ku SKOA komo ku gobierno ku ta e último responsabelnan pa enseñansa na Aruba.
A keda kombiní ku SKOA i gobierno pa buska alternativanan pa solushoná e problema serio aki den *un kuadro di mehorashon di kalidat di enseñansa.* Na e momentonan aki tin algun proposishon riba mesa, pero ainda (5 di yüni) gobierno i SKOA no a tuma un desishon.
MTS tambe tin hopi problema. Manera e prognóstiko pa otro aña ta mustra, 5 pa 6 maestro tin di bai kas, si e medidanan di e gobierno anterior sigui na vigor. Den reunion ku Minister Croes a bin padilanti ku den e kaso aki tambe mester buska alternativa den e kuadro di hisa e nivel di enseñansa. Akinan tampoko ningun desishon no a kai ainda.
Na MAO tambe a surgi problema. E gobierno anterior a tuma e desishon di hasi e 'volledige betrekking' den M.B.O. 32 ora, un desishon ku SIMAR tabata ful kontra. Awor aki e konsekuensianan di e desishon aki ta sali na kla. MAO no por haña sierto maestronan pa traha einan.
Tampoko den en asunto aki no a kai desishon di gobierno.
Awo ku e aña eskolar ta kabando, mas i mas e problemanan ta monta. Nos a kaba di haña informashon ku na skol Skucha Nos tin un plan di parti di Gobierno pa bin ku un sistema nobo, den forma di kambionan drástiko ku lo trese problemanan serio pa algun di nos miembronan einan.
SIMAR di su banda ta trahando duro pa hasi lo máksimo pa solushoná tur e problemanan aki.
Direktiva mester bisa sí ku miembronan no mester warda te na último pa bin ku nan problemanan na SIMAR.
Esaki por difikultá buskamento di un solushon pa e problema.

VAN HET BESTUUR

Nota di maneho di SIMAR

Direktiva di SIMAR a laga traha dor di su komishonnan un nota di maneho na kuminsamento di e aña aki. E nota'ki, ku nos a entrega na Minister Croes, tabata kontené e siguiente puntonan:

A. Partisipashon:
I. Partisipashon enkuanto asuntonan di enseñansa riba diferente nivel
II. Partisipashon enkuanto asuntonan di posishon hurídiko
III. Partisipashon enkuanto maneho di desaroyo nashonal

B. Maneho di enseñansa
I. Restrukturashon total di enseñansa
II. Adaptashon selektivo dentro di e sistema aktual

C. Posishon hurídiko di e maestro di skol

Ta a base di e nota aki minister Croes kier instalá un 'stuurgroep' pa kuminsá ku e trabounan preparativo riba e restrukturashon total di kual e nota ta hasi menshon.
Despues di konsulta ku e komishonnan, direktiva di SIMAR a formulá su ideanan tokante e tarea espesífiko di e 'Stuurgroep' i tambe e personanan ku lo por bai sinta den e 'Stuurgroep'.

SMOA

Direktiva di SIMAR ya for di aña pasá yüni a mandá un karta pidiendo un reunion ku direktiva di SMOA enkuanto maneho di personal i tambe enkuanto futuro di APA. Ta te na kuminsamento di aprel e reunion ku SMOA por a tuma luga. Ya den mas ku un okashon nos a kondená e aktitut iresponsabel di SMOA. Durante e reunionnan aki, SMOA a primintí SIMAR ku e lo a manda karta dentro di 1 siman pa e diferente miembronan di SIMAR trahando na SMOA ku a pidi pa drenta servisio permanente. Te awe (2 luna despues) e personanan nó a haña ningun kontesta.
Riba futuro di APA direktiva di SMOA a laga sa ku e no ta mira esei faktibel i ku nan mas bien kier "bouw af" APA i te asta deshasí di A.P.A.
Durante e simposio organisá pa un grupo di trabou di APA tokante e futuro di APA, SMOA a briya ku su ousensia.
Den deliberashon ku minister direktiva di SIMAR a komprendé ku SMOA tin intenshon di (kier) pasa APA bèk pa Gobierno.
Nos di direktiva ta haña straño ku SMOA ta dispuesto pa entregá APA na gobierno, pero sí ta keda ku Colegio Arubano. Nos ta kere ku un direktiva di skol manera SMOA no *por* i no *kier* defendé e interesnan di un skol ku ta kai bou di su responsabilidat. Anto ku ki meta- òf intenshonnan SMOA kier keda ku Colegio Arubano bou di su responsabilidat?

Temponan difísil

Awó mas ku nunka bon enseñansa ta indispensabel pa nos hubentut. Gobierno kier trese mas aktividat ekonómiko dor di bin ku un plan nashonal di desaroyo. Nan kier redoblá e kantidat di kambernan di hotel. Tin inteshon di desaroyá e area di

→



San Nicolas, apesar ku riba e asunto di reapertura of desmantelashon di Lago tin diferensianan grandi entre sierto partidonan ku ta forma e aktual Gobierno. Tur e kambionan aki mester bai akompañá ku un programa di 'om-, her-, en bijscholing' den kual SIMAR tin un tarea importante pa kumpli kuné.
Sinembargo pa falta di tempo i informashon nesesario riba e asunto aki i e plannan konkreto di gobierno SIMAR no por kuminsá traha. Esaki ta un reto grandi pa SIMAR i tambe pa ful enseñansa. E echo ku awó nos ta un pais den reinado ta enserá ku awó nos mester fomentá nos mes desaroyo i para responsabel p'esaki. Nos ta na krusada di hopi kaminda importante.
Di un banda nos tin e tarea di para riba nos mes pia i buska e kaminda pa mas independensia, ku ta trese mas tarea pa nos mes komo pais hoben. Di otro banda nos ta den un krisis ekonómiko ku ta eksigí di nos esfuersonan grandi pa por kombatié. Ounke ku p'esaki gobierno ta e promé responsabel, tòg e otro sektornan den nos komunidat tin un responsabilidat grandi pa ku e kolektividat.
Nos ta spera ku sano huisio lo prevalesé den e temporada difísil aki. Por último nos kier deseá tur nos miembronan un bon fakansi i ku tur maestro por tin nan trabou ainda na kuminsamento di e aña eskolar nobo.
Sosegá bon den fakansi, pero reflekshoná tambe riba e aña eskolar ku a pasa, pa kuminsá yen di energia i dedikashon na e aña eskolar nobo dia 13 ougùstùs. •

VRAAG EN ANTWOORD

VRAAG 8

A base di kiko ta husga si un mucha por bai 1ste klas promé ku tempo?

Ora e lei tokante entrada den skol básiko a kambia di tal manera ku sierto mucha (e asina yamá "vroegrijpe kleuters") por bai eerste klas un aña mas trempan, esaki a krea malkomprenshon i speransa falso serka hopi hende.
Hopi mayor ku tin yiu ku ta bai hasi seis na òktober, novèmber òf desèmber ta konsiderá esaki komo un chèns pa nan yiu no "pèrdè un aña".

Ta bon pa splika (loke gobierno a hasi e último dos añanan durante anochinan informativo pa e mayornan konserní) ku e areglo aki ta konta solamente pa muchanan eksepshonal.
Pa mayoria mucha ta bon i ta asta nesesario pa bishitá un kleuterschool por lo menos dos aña i drenta skol básiko despues ku nan a hasi seis aña. Nos kleuterschool no ta un skol kaminda ta djis tene e muchanan okupá sin mas. Durante e añanan di enseñansa na un kleuterschool e mucha ta siña hopi kos ku ta importante pa su bida i su siñamento na skol básiko despues. E ta desaroyá por ehèmpel un mihó dominio riba su kurpa i moveshonnan, e ta siña ekspresá su mes mihó, komprendé instrukshonnan mas kompliká i e ta siña kumpli ku un sierto tarea.
Durante e periodo aki un mucha ta siña mas bien den un forma di wega i hungamento. E forma di siña aki ta pas ku su nivel di desaroyo di e momento. Ta importante pa enfatisá tambe ku, durante hungamento, e mucha ta siña en bèrdat hopi kos. E ta siña p.e. dominá su moveshonnan, e ta siña komprendé konseptonan, manera grandi, chikito èts., e ta haya chèns pa eksperimentá ku e mundo rònt di dje. I loke ta hopi esensial tambe, e ta haya chèns di 'verwerk' i ekspresá tur kos ku e ta siña, p.e. den 'rollenspel' èts.
E forma di desaroyo aki, ounke hopi importante, no ta haya sufisiente atenshon ora e mucha drenta skol básiko. Algo ku tin su konsekuensianan negativo pa hopi mucha. Esei kier men tambe ku e mucha tin un nesesidat pa ekspresá su mes den hungamento. Bo por bisa ku durante e añanan na kleuterschool ta pone e fundeshi pa e enseñansa mas avansá. I meskos ku ora di konstruí un kas, no ta bon pa sigui traha si e fundeshi no ta sólido, e konsekuensia di manda mucha skol básiko promé ku su tempo ta konosí. E mucha ku konstantemente mester kana riba su tenchi pa por bai mee ku e grupo, masha lihé ta frustra i pèrdè motivashon i interes.



Estudionan internashonal a prueba ku den e grupo di muchanan ku tin problema na skol básiko, tin un parti relativamente grandi ku a drenta skol básiko trempan. P'esei mes pa mayoria mucha lo no ta bon pa bai eerste klas promé ku nan hasi 6 aña i konsekuentemente e aña no ta pèrdí.

Pakiko un argelo antó? Manera semper lo tin eksepshon riba e desaroyo normal. Sierto mucha (práktika ta mustra ku ta un grupo chikito) ta desaroyá nan mes riba tur tereno asina lihé, ku e enseñansa na kleuterschool ya riba un edat relativamente hoben *no tin nada nobo mas* di ofresé nan.
Nos kier enfatisá ku aki ta trata di muchanan ku for di nan mes ta buska i pidi pa mas stimulashon i mas kos pa siña. No muchanan ku a wòrdo getrain dor di mayornan òf maestronan!
Ta trata di muchanan ku ta eksepshonal den ful nan desaroyo. Esei kier men tanto e desaroyo emoshonal, intelektual, sosial, motris, e desaroyo di idioma komo di su aktitut.
Pa e muchanan aki asta ta eksistí e peliger ku nan lo fada si nan keda un aña mas den kleuterschool i esaki lo por trese sierto konsekuensianan negativo, manera pèrdèmento di interes, motivashon èts.
Solamente pa evitá problemanan di tal indole a bin ku un areglo ku ta hasi posibel ku un mucha asina por sigui pa enseñansa básiko.

→

Meskos ku tin un areglo (ku a haña hopi menos atenshon) ku ta hasi posibel ku muchanan (atrobe eksepshonal) ku mester di un aña èkstra di enseñansa na un kleuterschool, por keda un aña mas.
E areglo aki no ta solushoná e problemátika di e transishon di enseñansa di kleuterschool pa enseñansa di skol básiko. Nan ta purba yuda den kasonan eksepshonal.
Pa por proteha muchanan ku posiblemente lo por bai 1ste klas trempan, gobierno a pone den e lei ku un komishon mester husga si enbèrdat pa e mucha ta mas mihó pa e bai 1ste klas trempan òf si ta mihó e kaba su enseñansa den kleuterklas komo planeá.
E aspektonan ku e komishon ta investigá pa por duna su konseho ta:
— "schoolrijpheid": e mucha ta sufisiente bon den su desaroyo pa loke ta toka e aspektonan ku ta desaroyá den e periodo di kleuterschool?
— "leervoorwaarden": e mucha ta kla pa kuminsá enseñansa na un skol básiko?
— inteligensia i aktitut di siña: e mucha lo no tin problema "at all" pa sigui e enseñansa mas avansá?
E tres aspektonan aki ta wòrdo investigá den tres fase. Si e mucha no kumpli ku un di nan, e no ta sigui tuma parti na e investigashon.
No mester lubidá ku ta eksigí di e mucha pa funshoná riba un nivel di muchanan ku ta un aña mas bieu kuné.
P'esei no ta chèk solamente e aspektonan intelektual, pero tambe ta chèk e mucha su aktitut en general i pa loke ta trata siñamento.
P.e. un mucha por ta hopi leu intelektualmente (hopi spièrto manera nan ta bisa) i tòg ainda tin un nesesidat grandi pa hunga. Un mucha asina no ta wòrdo perhudiká si e keda un aña mas den kleuterklas, al kontrario.
Lo ta bon si mayor- i maestronan lo realisá nan mes mihó pa kua mucha e areglo aki ta intenshoná. Asina lo por evitá ku tur aña ta haña un grupo grandi di mucha di kual ta obvio ku nan mester di dos aña di enseñansa den kleuterschool.
Pa aña probablemente lo tin 2 à 3 mucha ku lo por bai 1ste klas mas trempan. Asta por ta asina ku niun no por bai.

Ki resultado esnan ku a bai tin te awor aki?
Ta poko difísil pa ya duna un kontesta riba e pregunta aki, ya ku e aña aki ta di tres biaha ku e areglo a bai na vigor. E periodo ta mucho kòrtiko pa por duna un evaluashon kompleto.
E komishon si ta sigui te awor aki e resultadonan di tur e muchanan ku a bai 1ste klas mas trempan (menos di un, ku a bai Kòrsou).
Esaki pa por evaluá mas mihó tambe si e normanan ku e komishon a usa ta korekto.
Te awor aki tur e muchanan, ku eksepshon di un, ta bayendo bon na skol. Esun ku no ta bai di e bon ei tabata un mucha ariba kua mester a deliberá basta. A base di e eksperiensianan ku e mucha aki, a adaptá e normanan. Tiponan manera e lo no pasa dor di e investigashon mas.

• H. Guda

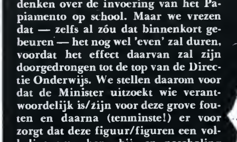
GRAWA-tristo

Het eerste 'visitekaartje' van de Directie Onderwijs

Als een van de uitvloeisels van het verkrijgen van de aparte status hebben de geslaagden van de diverse scholen voor Voortgezet Onderwijs dit jaar voor het eerst een Arubaans diploma ontvangen. Op dit feit zal ook zeker door vele directeuren en directrices in hun speech bij de uitreiking gewezen: "Jullie zijn de eersten in de geschiedenis die een echt *Arubaans* diploma ontvangen en daar kun je trots op zijn . . . ." of iets dergelijks.

Trots?

Nou ja, gelukkig zijn de meeste van onze leerlingen niet zulke keien in de Nederlandse Taal (niettegenstaande de soms prachtige cijfers . . .), want anders zouden ze snel opgemerkt hebben dat op hun fel-bevochten *officiële* 'papiertje' FOUTEN staan! *Officiële fouten* dus . . .
Onze juridische kennis reikt niet zover dat we kunnen zeggen dat ze daardoor hun geldigheid verliezen (al lijkt ons dat niet onwaarschijnlijk), maar een brok geloofwaardigheid in en respect voor het Arubaanse onderwijs gaat er zeker door verloren.
We kunnen deze miskleun opvatten als wéér een duidelijk teken dat we nu werkelijk eens serieus moeten gaan denken over de invoering van het Papiamento op school. Maar we vrezen dat — zelfs al zóu dat binnenkort gebeuren — het nog wel 'even' zal duren, voordat het effect daarvan zal zijn doorgedrongen tot de top van de Directie Onderwijs. We stellen daarom voor dat de Minister uitzoekt wie verantwoordelijk is/zijn voor deze grove fouten en daarna (tenminste!) er voor zorgt dat deze figuur/figuren een volledige om-, her-, bij- en nascholing ontvang(t)en. (Bij de diploma-uitreiking zullen wij dan — geheel belangeloos — een toepasselijke speech afsteken . . .)



...indexamen ETAO - 3 1.

A

A.

1. ETAO-3 is een term die niet in de wet voorkomt. Er is ETAO (een drie-jarige opleiding) en er is een vervolgopleiding. In de *volksmond* worden ze ETAO-3 en ETAO-4 genoemd . . .

...eboren ....

...n het jaar ....

...erordening voorgezet onderw... 2.

A

2. Deze fout spreekt voor zich . . .

van.......................... 1.

...et eindexamen de afdeling: 2.

B

B.

1. "belast met het afnemen van het eindexamen *van* (of *voor)* de afdeling" zou beter staan volgens ons . . .

2. Het ETAO heeft geen *afdeling* volgens de wet; het heeft een vervolgopleiding of voortgezette opleiding . . .

B

...an artikel 32 van het Lands-

...g heeft afgelegd. 3.

3. van DE Landsverordening toch? (woorden op *ing*, weet je wel . . .)

Ook op de Havo- en VWO-diploma's stonden fouten, maar deze zijn vroegtijdig ontdekt door de mensen van het Colegio Arubano en Directie Onderwijs heeft ze opnieuw laten drukken.
De MTS-diploma's zijn niet aan de foutenregen ontsnapt, maar we konden niet op tijd een kopie bemachtigen om ze te kunnen publiceren.



Mas informashon na Directie Onderwijs na Eagle.

(vervolg van pag. 15)

E beka adishonal nó mester paga bèk; e ta un donashon, meskos ku e beka básiko. E beka básiko pa tur studiante (no ta importá e tipo di estudio) ku no ta biba serka nan mayornan (i esei ta konta pa mayoria di e studiantenan Arubiano na Hulanda) ta *HF. 595,41* (florin hulandes) pa luna.
Pa aña esei ta pues e suma di *HF. 7.144,92.*
For di òktober próksimo gobierno di Aruba no ta duna e suma aki mas, pero e ta dispuesto pa duna un fiansa ku interes i/òf un beka adishonal, i pa paga e gastonan di biahe.
Na Hulanda mes tambe e studiante por apliká pa un fiansa ku interes i un beka adishonal, manera nos a bisa aki riba kaba, pero en prinsipio esei ta posibel solamente si e mayornan no por paga e estudio òf no por paga e estudio kompleto.
Pa sa kuanto e mayor(nan) tin di paga, tin diferente tabèl di "tariefgroepen". Pa nos aki na Aruba ta konta "tariefgroep I" (pa mayornan ku dos entrada) i "tariefgroep III" (pa mayornan ku un entrada). A base di e tabèlnan akí ta stipulá kon halto e finansiamento adishonal por ta.
Ta importante pa sa ku na e momentonan akí un studiante por biba na Hulanda ku un suma di HF. 800,00 pa HF. 900,00 pa luna.
I si nos mira ku un studiante ta haña kaba komo beka kasi HF. 600,00, e suma di HF. 300,00 (Hulandes!) ta algo ku diferente mayor lo por kubri pa nan yiu, si e no ta bini na remarka pa un finansiamento adishonal.
E sistema di beka nobo aki ta amplia e posibilidatnan pa nos hobennan pa bai studia, pasobra tur hende inskribí na un instituto Hulandes tin derecho riba e beka básiko (ku nos por konsiderá komo un sueldo básiko pa studia) i eventualmente riba e finansiamento adishonal. Ademas no ta asina mas, ku mes ora ku e resultadonan di estudio ta menos bon, bo ta kore e riesgo di pèrdè e beka; si e instituto disidí ku bo por keda, no tin ningun problema. E beka bieu (Rijksstudietoelage) ta na vigor ainda, te na òktober, pero esnan ku tin e beka ei na e momento aki ta kai outamátikamente den e sistema nobo dia promé di òktober.
P'esei ta importante pa tur esnan ku kier bini na remarka pa e beka aki na òktober, apliká mas lihé posibel pa e beka bieu. Por usa e formulario bieu mes, pasobra e formulario nobo no a yega Aruba ainda. Naturalmente tin mas stipulashon importante (e.o. pa un studiante kasá, ku yiu, ku un entrada), pero S & K a duna e puntonan mas importante pa e hendenan ku ta pensa seriamente pa bai studia e aña aki. Pa mas informashon detayá por akudí na e dekanonan di e diferente skolnan i na Directie Onderwijs na Eagle. ●